

Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist oder: Überlegungen zum Verhältnis von Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie als Subjektwissenschaft

Markard, Morus

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Markard, M. (2013). Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist oder: Überlegungen zum Verhältnis von Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie als Subjektwissenschaft. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 9-27. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56563-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Morus Markard

Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist

oder: Überlegungen zum Verhältnis von Kindheitswissenschaft
und Kritischer Psychologie als Subjektwissenschaft

Der von der Kindheitsforschung gegen den alltäglichen Erziehungsfuror theoretisch und methodisch stark gemachte Gedanke kindlicher Kompetenz wird in kritisch-psychologischer, damit marxistisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft und die ›Pathologie des Normalen‹ (»... so fucking crazy, you can't follow their rules«, John Lennon) bezogen. Unter Bezug auf den Begriff der Handlungsfähigkeit, der die Aufmerksamkeit auf das machtvormittelte Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, soll herausgearbeitet werden, wie Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind, und wie, statt Grenzen zu setzen, solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen entwickelt werden kann.

Schlüsselbegriffe: Kindheitsforschung, Kritische Psychologie, Subjektentwicklung, Erziehungskritik, Handlungsfähigkeit

Grenzen setzen: Die Denkform des Educandus und seiner a-sozialen Natur

Vor etwa 25 Jahren stellte im ersten Heft der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Rolf Oerter (1987, S. 20) das Kind als »Educandus« vor, auf Deutsch: als ein zu Erziehendes. Genau genommen heißt Educandus »der zu Erziehende«. Mädchen waren aber, da bekanntlich auch die widerspenstig (und damit erziehungsbedürftig) sein können, sicher mitgemeint. Jedenfalls befand Oerter, dass Kinder als zu Erziehende insofern *Objekte* seien, als sie »Gegenstand« »pädagogischer Bemühungen« sein müssten; *Subjekte* würden sie erst *im Ergebnis* dieser Bemühungen. Dies sei ein dialektischer Widerspruch, der sich nicht »zugunsten des Subjektbezuges« auflösen lasse.

Ich möchte nun im Folgenden u. a. zeigen, dass es irreführend ist, andere Menschen, auch wenn man sie beeinflussen will, als Objekte zu denken, auch dann, wenn diese anderen Menschen Kinder sind. Dabei will ich, um das vorweg zu sagen, gravierende Unterschiede zwischen – vor allem kleinen – Kindern und Erwachsenen nicht leugnen, was etwa ihre Erkenntnismöglichkeiten der Welt oder ihre Handlungsmöglichkeiten darin angeht – nur: diese Unterschiede sind nicht die von Subjekt und Objekt.

Gegenüber einer pädagogischen Psychologie, die, wie von Oerter programmatisch annonciert, das Kind per se als ein zu erziehendes Wesen denkt, bringen Honig et al. (1999, S. 16) die kindheitswissenschaftliche Perspektive in Stellung – als eine »Wende vom Verständnis des Kindes als educandus [...] zu einem Verständnis des Kindes als einer Person mit eigenem Recht«, eine Wende, die geradezu »paradigmatisch« sei, also die Grundlagen des Denkens über Kinder betreffe.

Bezüglich der kritisierten Erziehungsvorstellung steht nun nicht allein der Gedanke Pate, dass ein neu geborenes Kind eine ganze Menge lernen muss – was ja so klar ist wie es unstrittig sein dürfte. Was m. E. der hier skizzierten Frontstellung zugrunde liegt, ist die mit pädagogischem Denken verbundene, aber über die Fachgrenzen weit hinausreichende Vorstellung, dass Kindern gegen ihre als vor-sozial oder a-sozial angenommene Natur (ob man diese nun romantisiert oder verteufelt) eine gewisse gesellschaftliche Nützlichkeit anerzogen werden muss. So referierte der Strukturfunktionalist Talcott Parsons durchaus zustimmend die Vorstellung von Neugeborenen als einer Invasion von Barbaren: »What has sometimes been called the ›barbarian invasion‹ of the stream of new-born infants is, of course, a critical feature in any society« (1951, S. 208) – wobei er Sozialisation allerdings als eine lebenslange Aufgabe (im Hinblick auf Rollenerwartungen) betrachtete. Dass gesellschaftliche Existenz ein Kampf gegen die menschliche Natur sei, der in der Erziehung sozusagen als Nahkampf ausgefochten werden müsse, wurde auch vom Marxisten Gramsci vertreten: »Eigentlich erzieht jede Generation die neue Generation, das heißt, sie formt diese, und die Erziehung ist ein Kampf gegen die an die elementaren biologischen Funktionen geknüpften Instinkte, ein Kampf gegen die Natur, um diese zu beherrschen und den für

seine Zeit ›gegenwärtigen‹ Menschen zu schaffen« (1929 [2004], S. 167). Auch hier ist erzogen zu werden als lebenslanger Begleitumstand menschlicher Existenz gefasst. So sehr sich beide Autoren in ihrer Perspektive unterscheiden – Funktionieren in der Gesellschaft vs. deren fundamentale Veränderung – die Vorstellung vom Kind als zu bändigendem »Educandus« eint sie – übrigens auch mit der Psychoanalyse und deren Vorstellung einer ungesellschaftlichen Triebnatur.

Die alltags-aktuelle wie ratgeberpräsenste Ausprägung dieser Auffassung kommt in der Haltung zum Ausdruck, dass man sich entwickelnden Kindern *Grenzen setzen* muss. Wenn man Entwicklung aber aus der – angenommenen – Perspektive von Kindern sieht: Läuft nicht eigentlich ihre ganze Existenz auf Befreiung von Bevormundung, auf Befreiung von Schutz, der ja immer auch Momente von Kontrolle hat, hinaus – und damit auch auf notwendigen Widerstand gegen das ›*Grenzen-Setzen*‹?

Entwicklung zur Pathologie des Normalen

Szenenwechsel. Charles Bukowski wird die Auffassung zugeschrieben, die (meisten) Menschen würden als Genies geboren und als Idioten beerdigt (<http://www.zitate.de/kategorie/Genie/>). Wäre diese Entwicklung als Folge dessen, ständig begrenzt zu werden, zu sehen? Bukowski steht mit seiner Ansicht durchaus nicht allein. Auch der Reformpädagoge Berthold Otto meinte:

Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum 6. Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchterne psychologische Prüfung bei jedem Kinde wieder, [nämlich:] die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Geistesbahnen zu lenken, [...] die souveräne Selbständigkeit des Denkens, die durch allerlei Eingriffe in die konventionelle Weltordnung Anlass zu unserem Jammer über die ›unerhörte Unerzogenheit‹, über den ›unglaublichen Eigensinn‹ der Kinder gibt (zit. nach Honig, 1999, S. 36).

Scheint Otto das Grenzensetzen als Störvariable für Entwicklung mitzudenken, thematisierte John Lennon mit seinem Song »Working class hero« direkt die Folgen des Grenzensetzens und Einzäunens: »As soon as you're born they make you feel small« mit dem Ziel »till you're so fucking crazy, you can't follow their rules«. »Fucking crazy« – Lennon thematisiert so den Idiotismus (des Versuchs) der Regelbefolgung, der laut Bukowski ins Grab mitgenommen wird, sozusagen den Idiotismus der Normalität – oder: psychoanalytisch vornehmer formuliert: die »Pathologie des Normalen« (Leithäuser & Volmerg, 1988, S. 16), das Leiden an der Anpassung, die allerdings widersprüchlich ist, soweit sie ja auch Erfolg verbürgen soll. Mit John Lennon: »There's a room at the top they are telling you still, but first you must learn how to smile as you kill, if you want to be like the folks on the hill« – in freier Übersetzung: Wenn Du nach oben kommen willst, musst Du Dich dem Pack oben anpassen, Dich verbiegen. Gegenüber dieser Pathologie der Normalität, so Leithäuser und Volmerg, habe das Erkenntnisinteresse psychoanalytischer Sozialpsychologie darin zu bestehen, »gesellschaftliche Einrichtungen (Institutionen) und ihren komplexen Zusammenhang zu untersuchen, die dazu dienen, den Ausbruch sozialpathologischer Störungen zu verhindern oder ihn zu befördern« (ebd., S. 17f.).

Resümieren wir die Positionen, die ich Revue passieren ließ, können wir zu dem Schluss kommen: Ob Erziehung nun Nahkampf gegen die Natur, Störung einer Genie-Entfaltung (in welcher Honig einen »fast schwärmerischen Kinderkult« sieht [1999, S. 37]) oder repressive Zurechtweisung zur Pathologie des Normalen ist (von dem abzuweichen wiederum pathologisiert [Ulmann, 2008] oder medikalisiert [Wolf-Kühn, 2010] wird) – man kann wohl kaum ungeniert die Auffassung vertreten, Kompetenz könne sich jenseits der damit verbundenen Widersprüche entwickeln. Was aber ist dann – vor diesen Hinter- und Abgründen – ›Kompetenz‹, was ist in diesen Widersprüchen ›*kindliche* Kompetenz‹, die man ja in gewisser Weise als möglich unterstellen will / muss, wenn man Kinder ernst nehmen will, was sowohl die Kindheitswissenschaft als auch die Kritische Psychologie intendieren?

Kompetenz – in den Widersprüchen der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft

Und damit bin ich meinem Thema näher gekommen, was von Karl Marx über Kompetenz zu lernen ist. Und zwar deswegen, weil der Name ›Karl Marx‹ für die Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche steht, in denen wir uns bewegen, und die auch bei Bukowski, Otto und Lennon durchscheinen. Der Bezug auf Marx steht für die Perspektive einer freien Entwicklung eines Jeden (als die Bedingung für die freie Entwicklung Aller) *und* die Kritik an Verhältnissen, in denen der Mensch ein verächtliches Wesen ist. In der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft bedeutet ›Kompetenz‹ u. a. nicht nur, aber auch, sich gegen andere und auf deren Kosten durchzusetzen (die freie Entwicklung des Einen als die blauen Flecken des Anderen). Kompetenz bewegt sich zwischen gewitztem Zurechtkommen im Dschungel der Konkurrenz und der – solidarischen – Auseinandersetzung damit. Was sind die jeweiligen psychologischen Begleiterscheinungen? Vor allem aber: Wie bewegen sich Kinder in dieser Alternative? Und wie verhalten wir uns dazu, zu dieser Alternative und zu den Kindern? Wer also Kinder ernst nehmen, kindliche Kompetenzen berücksichtigen und fördern will, muss sich dieser Widersprüche bewusst sein – in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen von Kindern und Erwachsenen.

Formal oder *allgemein* gesehen, kann man Kompetenz als »Bereitschaft und Fähigkeit der Subjekte zur Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen« (Bescherer & Wille, 2010, Sp. 1375) fassen; sie realisiert sich aber eben nicht im luftleeren Raum, sie schließt auch tätige Anpassung an durchaus *fremdgesetzte* Anforderungen ein – bei gleichwohl erwarteter *Selbstverantwortung*. Kompetenz kann das Funktionieren in Verhältnissen bedeuten wie das Begreifen gesellschaftlicher Zusammenhänge und muss insofern Gegenstand politischer Reflexion sein (Bürgin, 2013, S. 67, 100ff.).

Überdies ist Kompetenz ein Begriff, der den Menschen zumindest heutzutage »zum unablässigen Streben verurteilt; er verbleibt lebenslang im unfertigen Zustand. Er hat die Chance, sich lebenslang weiterzuent-

wickeln; aber er hat keine Aussicht, die Entwicklungsprozesse abzuschließen, er bleibt in gewissem Sinne infantil« (Reutter, 2009, S. 49). Das heißt: *Kompetenzentwicklung* findet kein (natürliches) biografisches Ende und sie ist auch nicht kindspezifisch; mehr noch, unter diesem Aspekt erscheint auf einmal das ganze Leben als ›Kindheit‹. Dies ist in unserem Zusammenhang deswegen bemerkenswert, weil in kindheitswissenschaftlichen Texten immer wieder davon die Rede ist, man möge Kinder nicht (nur) als »Werdende«, sondern »Seiende« fassen (etwa Geene & Borkowski, 2008, S. 51), wobei Honig et al. (1999, S. 14) darauf aufmerksam machen, dass diese Redeweise keine »abwertende Formel« sein muss.

Jedenfalls geht es kindheitswissenschaftlich orientierten Autor_innen und Autoren darum, Kinder als Mitglieder der Gesellschaft und an ihr bzw. in ihr Partizipierende zu fassen, und nicht als noch nicht dazu Gehörende. Gleichwohl halte ich diese programmatische Formulierung für problematisch, weil wir eigentlich in unserem Dasein und Sosein, also als ›Seiende‹, immer auch ›Werdende‹ sind. Mehr noch, gerade in unseren intergenerationalen Beziehungen sind wir in unserem Erwachsen-Sein als Werdende besonders herausgefordert. Aus Sicht der Kritischen Psychologie wäre im Übrigen noch Folgendes hinzuzufügen: Menschen auf ein Sein festzulegen, birgt generell die Gefahr, ihr Handeln als Ausfluss von Eigenschaften zu deuten und damit die Menschen sozusagen darauf festzulegen, statt mit ihnen zusammen nach ihren jeweiligen Gründen für ihr Handeln in den jeweiligen Situationen ihres Lebens zu suchen (vgl. Holzkamp, 1985).

Aber genau diese Intention, Handeln als situativ zu begreifen, gehört zum kindheitswissenschaftlichen Programm, das ich im Folgenden in mir wichtig scheinenden Facetten aufgreifen und auf psychologische bzw. genauer: kritisch-psychologische, auch entwicklungspsychologische Überlegungen beziehen will, in der Absicht, zu einer produktiven Diskussion zu kommen oder dazu beizutragen.

Im Zentrum meiner Ausführungen wird stehen, dass erstens die kindheitswissenschaftliche Kernforderung nach Partizipation von Kindern in konkret-historischen Verhältnissen theoretisch und methodisch mit Kri-

scher oder subjektwissenschaftlicher Psychologie kompatibel ist. Zweitens möchte ich einige subjektwissenschaftlich entwicklungspsychologische Überlegungen vorstellen, die für kindheitswissenschaftliche Forschung nützlich sein könnten. Und drittens will ich skizzieren, wie subjektwissenschaftliches Denken generell dem angeführten »Educandus«-Denken entgegen steht.

Forschung vom Standpunkt des Subjekts – mit Erwachsenen und Kindern

Eine allgemeine Forderung kindheitswissenschaftlicher Forschung ist, nicht *über* Kinder zu forschen, sondern *mit* ihnen bzw. ihre *Perspektive* zur Geltung zu bringen (vgl. Honig, 2009). Ich finde nun, dass dies nicht nur für Kinder gilt, sondern für alle Menschen gelten sollte, die mit psychologischer Forschung zu tun haben oder zu tun bekommen: Kritisch-psychologische Forschung versteht sich als psychologische Forschung »vom Standpunkt des Subjekts«, und das ist wörtlich gemeint: Individuelle Subjekte sollen nicht *beforscht* werden, sondern selber auf der Forschungsseite stehen. Gegenstand der Forschung sind nicht (andere) Individuen, sondern die Welt, wie sie von den Individuen *erfahren* wird, statt dass danach gefragt wird, wie die Welt auf die Individuen *wirkt*, womit diese eben als *Objekte* gedacht würden.

Eine solche Forschung vom Standpunkt des Subjekts schließt ein, dass zwischen den Beteiligten ein möglichst symmetrisches, gleichberechtigtes Verhältnis besteht. Vor diesem Hintergrund bezeichnen wir die nicht als Professionelle am Forschungsprozess Beteiligten als »Mitforschende«. Dieses Verhältnis von »Forschenden« und »Mitforschenden« ist keineswegs statisch zu denken, da sich die *jeweiligen* Kompetenzen im Laufe eines Forschungsprozesses verschieben – und auch verschieben *müssen*, da und soweit sich »Mitforschende« *und* »Forschende« qualifizieren müssen (Markard, 2009, S. 274ff.): Die professionell »Forschenden« zum Beispiel insofern, als sie die Lebensumstände der »Mitforschenden« kennen lernen müssen, die für die in Frage stehenden Probleme bedeutsam sind. Die »Mitforschenden« zum Beispiel insofern, als sie sich mit

thematisch einschlägigen Konzeptionen befassen müssen, wenn sie die Forschungen für ihre Lebenspraxis nutzen wollen. Denn die in dieser Forschung entwickelten Überlegungen und Theorien sollen zur Selbstverständigung der Beteiligten dienen, das heißt: sie sollen dazu beitragen, in ihrem Leben bestehende Probleme besser analysieren und ggf. lösen zu können. Insoweit ist eine derartige Forschung Handlungsforschung, die ihre Erkenntnisse aus der Einheit von Erkennen und Verändern in der Alltagspraxis bezieht.

Schon daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer weiteren, von Kindheitswissenschaft *und* Kritischer Psychologie vertretenen theoretisch-methodischen Forderung: Die wissenschaftliche Einbeziehung der konkreten Lebensbedingungen der Beteiligten: Lebensbedingungen bestehen, darauf legt die Kritische Psychologie Wert, nicht nur aus jeweiligen Situationen, sondern auch aus gesellschaftlichen Strukturen, in die Situationen eingebettet sind: So gibt es in Schulklassen einzelne Situation zwischen Kindern und Lehrpersonen und Kindern; ein Verständnis der dabei entstehenden Dynamiken kann aber nicht (allein) mit Blick auf die konkreten Situationen erarbeitet werden; vielmehr müssen wir auch das Schulsystem und dessen Funktion in der gesellschaftlichen Struktur kennen. ›Struktur‹ meint hier ein in sich funktionsfähiges Erhaltungssystem, einen gegenüber den Einzelnen, deren Handlungen und den konkreten Situationen verselbständigten Systemcharakter der gesellschaftlichen Lebensgewinnung. Dem Spezifikum menschlicher Existenz ist deswegen dadurch Rechnung zu tragen, dass nicht nur Situationen berücksichtigt bzw. aufgeschlüsselt werden, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen, in die die Situationen eingebunden sind: Ohne die Analyse gesellschaftlicher Strukturen müssen auch ›Situationen‹ unbegriffen bleiben (vgl. Markard, 2009, S. 152, 162).

Analyse von Bedingungen, Bedeutungen, Prämissen und Gründen

Dieses Verhältnis von Situation und Struktur vorausgesetzt, schlägt die Kritische Psychologie vor, zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Prä-

missen zu unterscheiden: Bedingungen meinen die objektiv-ökonomischen Lebensumstände, Bedeutungen verweisen darauf, inwieweit diese Bedingungen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen enthalten, während Prämissen schließlich diejenigen Bedeutungsaspekte meinen, die jeweils die einzelnen Individuen für sich aus ihren jeweiligen Gründen akzentuieren. Damit soll auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich die Einzelnen nicht mit der »*Gesellschaft*« ... *direkt als »Ganzer*« ins Verhältnis« setzen können (Holzkamp, 1983a, S. 196), sondern eben nur in den ihnen gegebenen Ausschnitten: Also etwa Stellung im intergenerationalen Verhältnis, Beruf, Haushalt, »Freizeit«, Liebesbeziehungen, Erziehung, »Hobby«, Arbeit in Vereinen oder Parteien. Der einzelne Mensch ist nicht nur in einem bestimmten Beruf tätig oder arbeitslos, er ist außerdem noch Single oder nicht, hat Kinder oder nicht, eine kranke Oma oder nicht, ist »total verknallt« oder nicht, etc. Wenn man also über wirkliche Befindlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten bzw. -behinderungen nachdenken will, dürfen diese Aspekte nicht außen vor bleiben. Deswegen ist einerseits die – interdisziplinäre – gesellschaftstheoretische Analyse der Lebensbedingungen psychologisch unverzichtbar, »ihre konkrete psychologische Bedeutung hat sich aber vom Standpunkt des Subjekts aus zu erweisen« (Markard, 2009, S. 151).

Es liegt auf der Hand, dass eine derartige psychologische Betrachtungsweise interdisziplinärer Bezüge bedarf, da die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge mit psychologischen Erkenntnismitteln nicht zu bewerkstelligen ist. Daraus ergibt sich aber auch, dass wir es dabei mit konkurrierenden wissenschaftlichen soziologischen, ökonomischen, politologischen Ansätzen zu tun bekommen, und die »soziologische Perspektive in den Kindheitswissenschaften« (Hungerland, 2008) danach zu differenzieren ist, inwieweit diese Perspektive kritisch oder durchaus affirmativ ist – worauf Dörre et al. (2009, S. 12) verweisen, wenn sie die »Rückkehr der Kritik in die Soziologie« »befördern« wollen.

Handlungsfähigkeit und restriktive Arrangements: Widersprüche auf den Begriff bringen

Vor diesem Hintergrund möchte ich nun statt mit dem *Kompetenz*begriff mit dem m. E. weiteren Begriff der *Handlungsfähigkeit* argumentieren, der die Aufmerksamkeit stärker auf das Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, und zwar vor allem unter dem Aspekt, wie diese mit Herrschafts- und Machtverhältnissen vermittelt sind bzw. wie diese gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtkonstellationen bis in die Poren der individuellen Lebensbewältigung – sei dies den Einzelnen bewusst oder nicht – »eindringen«. Dabei wird vor allem die Frage interessant, warum es subjektiv funktional sein kann, auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zu verzichten und sich mit beschränkenden Gegebenheiten zu arrangieren. Aufzuschlüsseln ist hier grundsätzlich, wie und warum die Betreffenden Handlungsmöglichkeiten nicht wahrnehmen, welche Risiken sie scheuen, inwieweit ihnen Gefahren, die ein sich Wehren ja in sich birgt, größer erscheinen als die Perspektiven, die es eröffnen könnte, welche bisherigen Erfahrungen sie zu dieser Einschätzung kommen lassen. Welche ideologischen Angebote werden ihnen gemacht? Wie werden renitente Handlungsimpulse abgewehrt? Welche sozialen Unterstützungen oder Hemmnisse liegen vor? Welche Kompromisse auf wessen Kosten werden geschlossen? Welche Erfahrungen führten zu welchen Resignationen? Ist mir der Spatz in der Hand lieber als die Taube auf dem Dach? Welchen Emotionen fühle ich mich ausgeliefert, welche meine ich wie kontrollieren zu müssen, welche werden mir als (un-) angemessen angedient?

Hier wäre auch darauf zu verweisen, dass Marx schon 1844 für die Analyse der Spezifik und Doppeldeutigkeit von Emotionen im Kapitalismus mit seiner Formulierung vom »liebenswertesten Schein«, mit dem andere »geprellt« werden (S. 547), nach wie vor aktuelle Fragestellungen aufgezeigt hat. Beispiele für derartige Analysen sind die von Ottomeyer (1976) über »Empathie«, im »kapitalistischen (S. 197ff.) und im »spätkapitalistischen Reproduktionsprozess« (S. 218ff.). 1983 veröffentlichte Hochschild ihre Analysen über Gefühlsmanagement (exemplarisch von

Stewardessen); ebenfalls 1983 resümierte Holzkamp die emotionalen Aspekte von »Instrumentalbeziehungen« (1983a, S. 402ff). Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen kategorialen Bezügen entstammenden Analysen die Frage nach den psychischen Kosten des »liebenswürdigsten Scheins«, die Frage danach, ob und wie Gefühle beruflich und privat demonstriert oder verborgen, auf jeden Fall kontrolliert werden sollen / müssen und inwieweit die Menschen die entsprechenden Ambivalenzen (auf deren gesellschaftliche Dimensionen hin) begreifen (vgl. Kaindl, 2008; Markard, 2009, Kap. 11).

Ich finde derartige Fragen als Forschungsfragen deswegen interessant, weil sie – natürlich je spezifisch – Kinder *und* Erwachsene betreffen.

Und weil dies so ist, muss auch kindliche Handlungsfähigkeit oder Kompetenz als tendenziell widersprüchlich und gebrochen betrachtet werden. Ich möchte das an einem Beispiel von Beatrice Hungerland (2008, S. 86) verdeutlichen: »Kinder haben ihre eigene Art, sich zu äußern, und es gilt, dies zu akzeptieren: Sie sind deswegen nicht weniger wert, nur weil sie weniger Zeit im Leben hatten, zu lernen, wie man möglichst clever seinen Vorteil erlangt.« Die Diskussion, die sich hier anschließen könnte, ist die, was es eigentlich heißt, »möglichst clever seinen Vorteil zu erlangen«, auf wessen Kosten das jeweils geht, was an Solidaritätsmöglichkeiten dabei ausgeblendet wird. Anders formuliert: Hier zeigt sich, wie auch kindliche Handlungs- und Denkweisen mit gesellschaftlichen Fallen konfrontiert sind. Wer beispielsweise in der Schule gute Noten erhält, erhält sie *auch* deswegen, weil er oder sie nicht täuscht, indem er oder sie anderen unzulässige Hilfen gibt; in der Schule zurechtzukommen, bedeutet immer auch in Verhältnissen zurechtzukommen, die *auch* durch Selektion und Konkurrenz bestimmt sind.

Deswegen können wir den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis, also auch keine bruchlose Unterstützung von Kindern entgegensetzen (vgl. Holzkamp, 1983b). Das wäre eben die Illusion eines richtigen Lebens im falschen (vgl. Adorno, 1951, S. 42). Dies bedeutet aber nicht, dass es überhaupt nichts Richtiges oder Vernünftiges gibt. Fortschrittlichkeit, Vernunft und Humanität bestehen vielmehr darin, sich die

Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und im Leben der Kinder bewusst zu machen (und daraus Konsequenzen zu ziehen). Oder mit Gramsci formuliert: »Die Philosophie der Praxis [das ist die *marx-sche*, M.M.] zielt [...] nicht darauf, die in der Geschichte und in der Gesellschaft bestehenden Widersprüche friedlich zu lösen, sondern ist im Gegenteil die Theorie dieser Widersprüche selbst« (1995, S. 1325) – ein wesentlicher Aspekt dessen, was man von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz – oder eben weiter gefasst: Handlungsfähigkeit lernen kann.

Subjektive Verfügungsnotwendigkeiten und kindspezifische Prämissenlagen

Kinder wie Erwachsene versuchen, Verfügung über ihre Lebensumstände zu gewinnen, handlungsfähig und in diesem Sinne ›frei‹ zu werden. Dies tritt psychisch in Erscheinung vor allem als die »*Erfahrung der Einschränkung der Handlungsfähigkeit*«, was gleichbedeutend ist mit der *subjektiven Notwendigkeit der Überwindung* dieser Einschränkung« (Holzkamp, 1983a, S. 241).

Vor diesem Hintergrund lässt sich *Entwicklung* kurz so fassen: Die Änderung eines als problematisch empfundenen Zustandes in Richtung auf Verfügungserweiterung. Daraus folgt auch, dass Handlungsfähigkeit kein Entwicklungsziel ist, das irgendwann erreicht oder abgeschlossen ist, sondern als permanenter Prozess verstanden werden muss.

Aus der Außensicht ist aber nicht festzustellen, was der subjektiv notwendige Schritt eines anderen Menschen, also auch eines Kindes ist. Ebenso sind sich Kinder und Erwachsene womöglich selber darüber im Unklaren. Die Psychologie hat grundsätzlich damit zu tun, dass in kritischen Situationen Gründe und Konsequenzen unseres Handelns nicht auf der Hand liegen, sondern dass wir sie gegen Vordergründigkeiten, Selbsttäuschungen etc. erst herausarbeiten müssen. Intersubjektiv, also zwischen Erwachsenen, zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen kann es in derartigen Situationen nur darum gehen, dazu beizutragen, gegebene Widersprüche zwischen Wirklichkeit und Mög-

lichkeiten zu verstehen und zu klären, mit dem Ziel, den subjektiv notwendig nächsten Schritt des betreffenden Menschen herauszuarbeiten.

Dies schließt ein, die *Prämissen* (als, wie oben dargelegt, subjektiv akzentuierte Handlungsbedeutungen) herauszuarbeiten oder zu entwickeln. Damit aber kommen deutlich entwicklungspsychologische Überlegungen ins Spiel: Wie sehen die Prämissen von kleinen Kindern aus?

Nehmen wir auf der leiblichen Ebene zunächst die berühmten Säuglingskoliken, die nicht deswegen so scheußlich sind, weil sie mit fürchterlichen Schmerzen einhergehen, sondern weil sie dem Säugling, der ihren vorübergehenden Charakter nicht kennt und deswegen nicht antizipieren kann, dass sie vorbeigehen, als seine Existenzweise erscheinen müssen, ein grauenhaftes Moment von Ausgeliefertheit, das mit einem entwicklungspsychologisch relevanten ›Noch-nicht‹ verbunden ist.

Weiter möchte ich das Problem kindlicher Bezüge auf Bedeutungen / Prämissen am Beispiel einer Steckdose erläutern (vgl. dazu auch Ulmann, 1987, S. 151f.). Wenn jemand sagt, die Bedeutung einer Steckdose bestehe darin, stilisiert eine Schweinenase darzustellen, werden wir das als Witz verstehen. (Es gibt ja diese Witzbilder, bei denen ein Schwein vor einer Steckdose steht und sagt: »Komm raus, du Feigling!«, oder auch: »Wer hat Dich denn da eingemauert, Du armes Schwein?«) Wir wissen nämlich, welche Bedeutung die Steckdose hat, soweit wir ihre Funktion verstehen, und das heißt, soweit wir wissen, wozu sie gemacht ist. Steckdosen haben eine (gesellschaftliche) Bedeutung, die daraus resultiert, dass darin bestimmte menschliche Intentionen sozusagen vergegenständlicht wurden. Dabei spielt es im Alltag eine zu vernachlässigende Rolle, wie tief wir in die elektrischen Funktionszusammenhänge eingedrungen sind; es reicht, dass wir wissen, dass ein Mixer genau dann und nur dann funktioniert, wenn wir seinen Stecker in eine Steckdose stecken – aber nicht, wenn wir den Stecker in einen Knopf mit großen Knopflöchern befördern: Und: wir wissen, dass wir in einer Steckdose nicht mit Stricknadeln herumspielen sollten. – In einem gewissen Alter wissen das Kinder noch nicht – und wir hindern sie bestimmt daran, mit den Stricknadeln in der Steckdose eine Erfahrung zu machen, die sie niemals mehr werden wiederholen können, wie Gisela Ulmann mündlich zu formulieren pflegt

(vgl. auch Ulmann, 1987, S. 100). Trotzdem aber kann man Steckdosenlöcher als Ziel für Stricknadeln verwenden, auch wenn sie dazu nicht gemacht sind. Man könnte auch sagen, dass dies eine unspezifische (und in diesem Falle lebensgefährliche) Verwendung von Steckdosenlöchern ist.

Kinder nehmen nun zunächst gesellschaftliche Bedeutungen in diesem Sinne unspezifisch oder entspezifiziert wahr, und sie können deswegen nicht verstehen, weswegen sie von Steckdosen ferngehalten werden. In gewisser Weise ist das mit einer Lage zu vergleichen, in der wir auf Gegenstände einer fremden Kultur stoßen, deren darin vergegenständlichter Sinn uns nicht erschließt.

Was die Steckdosen angeht, gibt es nun für Kinder zwei Ebenen, Erwachsenenverbote nicht zu verstehen: erstens wie ein blindes Faktum: ich werde als Anfangskrabbler irgendwie von bestimmten Zimmerecken entfernt; in dem Maße, in dem ich aber mitbekommen habe, dass sich Menschen von anderen Gegebenheiten dadurch unterscheiden, dass sie Intentionen haben, kann ich zweitens das Verbot als eine besondere Kränkung erfahren, weil ich die Gründe, die die Erwachsenen zum Verboten bewegen, noch nicht verstehen kann. Das heißt auch: Die interpersonalen Beziehungen sind insofern noch nicht symmetrisch, als ich den sachlichen Gehalt des Verbotes noch nicht durchschaue und damit auch nicht den Unterschied zwischen Willkür und sachlicher Begründetheit kennen kann; mir muss alles willkürlich erscheinen, solange ich Gegenstandsbedeutungen in ihrem Sinn nicht verstehen kann.

In der kindlich-biografischen Entwicklung ergeben sich spezielle Widersprüche u. a. also daraus, dass kindliche Versuche der Verfügungserweiterung auf Grenzen stoßen, die darin liegen, dass das Kind das Handeln anderer bzw. damit im Zusammenhang stehende Bedeutungen nicht durchschauen kann. Es kann darauf aggressiv reagieren, aber auch seine Aggressionen für sich behalten, um sich die als willkürlich erlebten Erwachsenen geneigt zu halten. Möglicherweise entstehen hier beim Kind schon gewisse Schuldgefühle, wenn es aggressiv auf die ja auch ›lieben‹ Erwachsenen reagiert, so dass hier Vorformen restriktiver Verstrickungen entstehen können (die oben in Bezug auf den Anpassungswiderspruch angedeutet wurden). Der bloße *Vorform*charakter des Restrikti-

ven besteht darin, *dass das Kind noch keine reale Alternative der Bedingungsveränderung hat*. Es kann ja weder die interpersonelle Situation wirklich durchschauen, noch kann es tatsächlich den Abhängigkeitsrahmen verlassen; auch wenn es – etwa bei extremer Vernachlässigung – den familiären Rahmen verlassen kann, gerät es in neue (institutionelle) Abhängigkeitsverhältnisse, womit auch deutlich wird, dass spezifische Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern nicht wegzudiskutieren sind. Sie sind Aspekt übergreifender Machtverhältnisse und sozusagen der Sache nach gegeben. *Aufgegeben* ist uns, diesen Aspekt der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern permanent zu reflektieren.

Entwicklungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes aus

Mit wenigen angeführten Beispielen wollte ich erstens zeigen, dass wir vor spezifischen Problemen stehen, wenn wir die Handlungsgründe von Kindern erfassen wollen, und was zweitens möglicherweise von Kindern auch an biografischen Lasten weitergeschleppt wird (vgl. Holzkamp, 1983a, S. 495ff.). Drittens will ich andeuten, wo entwicklungspsychologische Überlegungen, in denen ein ›Noch-nicht‹ an kindlichen Möglichkeiten thematisiert wird, zum Nutzen aller Beteiligten sein können, wenn sie etwa die Sensibilität der Erwachsenen für kindliche Nöte erhöhen, die darin bestehen, dass ihre eigenen Handlungsprämissen gegenüber gesellschaftlichen Konstellationen unspezifisch sind. *Das hat nichts mit Stufenfolgen etc. zu tun, sondern mit dem Versuch, Entwicklungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes aus zu verstehen*. Sie ergeben sich aus der Diskrepanz zwischen den in der gesellschaftlichen Realität objektiv gegebenen Verfügungsmöglichkeiten und deren noch beschränkter Realisierungsmöglichkeit durch das Kind. Darauf hat auch Woodhead (2009) in seinem Artikel hingewiesen, in dem er zeigte, wie auch in der Entwicklungspsychologie Kinder durchaus – etwa auch von Piaget (ebd., S. 53f.) – als Akteure behandelt werden, die andererseits »relatively more vulnerable, dependent and inexperienced« (ebd., S. 57) seien (vgl. zur kritisch-psychologischen Interpretation des Ansatzes von Piaget auch Ulmann, 2013).

Das lässt sich auch auf die Situation beziehen, in der ältere Kinder plötzlich Zusammenhänge durchschauen, die ihnen bis dahin nicht bewusst waren: Ein schönes Beispiel dafür ist in der Biografie des Klavier-Genies Glenn Gould (2002, S. 61) enthalten, der völlig entsetzt war, als ihm klar wurde, dass sein erster gefangener Fisch getötet werden sollte: »Seit damals bin ich ein militanter Gegner der Fischerei.« In David Grossmanns Roman *Eine Frau flieht vor einer Nachricht* findet sich die Passage, in der einer der Söhne realisiert, dass das Fleisch auf seinem Teller von ehemals lebenden Tieren stammt, und der wegen dieses von ihm angenommenen Betrugs oder Vertrauensbruches wochenlang mit seinen Eltern hadert. Eine mir bekannte Wissenschaftlerin und Großmutter hat sich nicht getraut, ihrem Enkel gegenüber, der meinte, sog. Chicken McNuggets würden von Hühnern bei McDonald's angeliefert, der Wahrheit die Ehre zu geben. Viele Beispiele dafür, wie Kinder gesellschaftliche Sachverhalte wie Armut, Vorurteile etc. wahrnehmen, finden sich im *Handbuch Kinderwelten* (Wagner, 2008; vgl. auch Kölbl & Mey, 2012).

Es gibt zahlreiche kindheitswissenschaftliche Aussagen, vor allem im methodischen Bereich (vgl. etwa Lange & Mierendorff, 2009, oder Mey, 2005, 2010), dazu, dass man kognitiv-emotionale Besonderheiten von Kindern berücksichtigen muss. Mir geht es darum, zu ventilieren, wo die Kritische Psychologie zu ihrer Analyse und Überwindung Beiträge leisten könnte (vgl. Holzkamp, 1983a, S. 417ff.; Ulmann, 1987; Markard, 2009, S. 222ff.).

Die Kritische Psychologie will und kann Menschen, also auch Kindern, nicht sagen, wie sie zu sein oder zu leben haben. Das hängt vor allem damit zusammen, *dass Emanzipation nicht als fremdgesetzte Norm oder Normierung gedacht werden kann*. Der Standpunkt der Kritik der Kritischen Psychologie sind nicht perfekte Menschen in beliebigen Verhältnissen, sondern Verhältnisse, in denen – mit Marx – der Mensch kein verächtliches Wesen ist, und worin die freie Entwicklung eines Jeden die Bedingung für die freie Entwicklung Aller ist. Sofern diese Perspektive – gedanklich oder real – *verallgemeinerbar* ist, steht sie einer *normativen* Fassung des Umgangs mit Menschen entgegen. Standpunkt der Kritischen Psychologie ist also eine *spezifische* Kritik gesellschaftlicher Ver-

hältnisse, nicht eine Norm für die, die darin leben. Emanzipation bedarf keiner geistig-moralischen Führung; sie ersetzt diese in solidarischem Handeln – auch zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen – und in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen.

► Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund (1951, 21. Aufl. 1993). *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bescherer, Peter & Wille, Christian (2010). Kompetenz. In Wolfgang Fritz Haug & Peter Jehle (Hrsg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 7/II (Sp. 1375-1383). Hamburg: Argument.

Bürgin, Julika (2013). *Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Dörre, Klaus; Lessenich, Stephan & Rosa, Hartmut (2009). *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geene, Raimund & Borkowski, Susanne (2008). Lern- und Lebensorte von Kindern. Ringvorlesung als Praxistest der Angewandten Kindheitswissenschaften. In Eva Luber & Beatrice Hungerland (Hrsg.), *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis* (S. 41-56). Weinheim, München: Juventa.

Gould, Glenn (2002). *Ein Leben in Bildern*. Berlin: Nikolaische Verlagsbuchhandlung.

Gramsci, Antonio (1995). *Philosophie der Praxis. Gefängnishefte 10 und 11 (1932-1935)*. Hamburg: Argument.

Gramsci, Antonio (2004). *Erziehung und Bildung*. Hrsg. von A. Merkens. Hamburg: Argument.

Grossmann, David (2009). *Eine Frau flieht vor einer Nachricht*. München: Hanser.

Hochschild, Arlie Russell (1983, erweiterte Neuauflage 2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, Klaus (1983a, 2. Aufl. 1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, Klaus (1983b). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. *Demokratische Erziehung*, 9, 52-59.

Holzkamp, Klaus (1985). »Persönlichkeit« – Zur Funktionskritik eines Begriffs. In Theo Herrmann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 92-101). München: Urban & Schwarzenberg.

Honig, Michael-Sebastian (1999). Forschung »vom Kinde aus«? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50). Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999). Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 9-32). Weinheim: Juventa.

Hungerland, Beatrice (2008). Was ist Kindheit? Fragen und Antworten der Soziologie. In Eva Luber & Beatrice Hungerland (Hrsg.), *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis* (S. 71-90). Weinheim: Juventa.

Kaindl, Christina (2008). Emotionale Mobilmachung – »Man muss lange üben, bis man für Geld was fühlt«. In Lorenz Huck, Christina Kaindl, Vanessa Lux, Thomas Pappritz, Katrin Reimer & Michel Zander (Hrsg.), *»Abstrakt negiert ist halb kapiert«. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zu 60. Geburtstag* (S. 65-85). Marburg: BdWi-Verlag.

Kölbl, Carlos & Mey, Günter (Hrsg.) (2012). Schwerpunktthema: Gesellschaftliches Denken – Gesellschaftliches Handeln. Entwicklungspsychologische Perspektiven. *Journal für Psychologie*, 20(2). <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/issue/view/33> (Stand: 19.11.2013).

Lange, Andreas & Mierendorff, Johanna (2009). Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In Michael-Sebastian Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 183-210). Weinheim: Juventa.

Leithäuser, Thomas & Volmerg, Birgit (1988). *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Markard, Morus (2009, 4. Aufl. 2012). *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg: Argument.

- Marx, Karl (1844). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In *Marx-Engels Werke, Ergänzungsband, Erster Teil* (S. 465-588). Berlin: Dietz.
- Mey, Günter (2005). Forschung *mit* Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In Günter Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 151-183). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Mey, Günter (2010). Entwicklungspsychologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 753-760). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, Rolf (1987). Pädagogische Psychologie im Wandel: Rückblick und Neuorientierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 2-28.
- Ottomeyer, Klaus (1976). *Anthropologische und marxistische Handlungstheorie*. Gießen: Focus-Verlag.
- Parsons, Talcott (1951). *The social system*. Glencoe: Free Press.
- Reutter, Gerhard (2009). Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In Axel Bolder & Rolf Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 36-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulmann, Gisela (1987). *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ulmann, Gisela (2008). Normalisierung und Pathologisierung der Kindheit im Jahrhundert des Kindes. In Lorenz Huck, Christina Kaindl, Vanessa Lux, Thomas Pappritz, Katrin Reimer & Michel Zander (Hrsg.), *»Abstrakt negiert ist halb kapiert«. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zu 60. Geburtstag* (S. 87-99). Marburg: BdWi-Verlag.
- Ulmann, Gisela (2013). Piaget verstehen – und re-interpretieren. *Forum Kritische Psychologie*, 57, 8-33.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wolf-Kühn, Nicola (2010). Medikalisierte Kindheit – Soziale Prävention statt Medikamente. *Forum Wissenschaft*, 27(4), 8-12.
- Woodhead, Martin (2009). Child development and the development of childhood. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Hrsg.), *The palgrave handbook of childhood studies* (S. 46-61). Basingstoke: Palgrave Macmillan.